Psychopédagogie et pratique enseignante en contexte malagasy : perspective culturelle pour soutenir les « empêchés de penser » au-delà des troubles de l'apprentissage.

Docteur BOTO SIMEONE Nasolo Raoël, PhD

Psychologie de l'éducation

Bircham International University Espagne

Auteure Correspondante : Docteure BOTO SIMEONE Nasolo Raoël , PhD

Lot 50D Parcelle 21/41 Ambolomadinika Toamasina Madagascar

Email : chouchou281182@gmail.com

Citation : BOTO SIMEONE N.R.(2024) Psychopédagogie et pratique enseignante en contexte malagasy : perspective culturelle pour soutenir les « empêchés de penser » au-delà des troubles de l'apprentissage.

Résumé

Dans cette contribution, nous proposons un essai de compréhension sur le mystère de l'échec des apprenants malagasy face aux savoirs fondamentaux par l'intermédiaire d'une analyse psychopédagogique des causes de ces obstacles d'apprentissage. Trois axes psychopédagogiques principaux sont de ce fait identifiés: diagnostiquer, enseigner, gérer les aspects psychologiques et disciplinaires. C'est ainsi que nous proposons, par le biais de cet article, un modèle de dynamique psychopédagogique basé sur l'apprentissage par la culture initié par Serge Boimare dans ses travaux. Nous pensons que si l'enseignant est capable de faire franchir l'étape de la restauration de la machine à penser par la médiation culturelle il revitalisera les savoirs en servant leurs intérêts y compris celui des meilleurs d'entre eux, et fera, par la suite, fonctionner sa classe.

Mots-clés : psychopédagogie- « empêchés de penser »- culture pour apprendre -modèles de pratique enseignante.

Abstract

In this contribution, we propose an attempt to understand the mystery of the failure of malagsy learners in the face of fundamental knowledge through a psychopedagogical analysis of these learning obstacles.Three main psychopedagogical are therefore identified : diagnose, teach, manage psychological and disciplinary aspects.It is in vain that we propose, through this article, a model of psychopedagogical dynamics based on learning through culture initiated by Serge Boimare in his work.We think that if teacher is capable of taking the stage of restoring the thinking machine through cultural mediation, he will revitalize the knowledge of learners in difficukty by serving their interests, including those of the best among them, and will, subsequently, operate his class.

Keywords : psychopedagogy- « prevented from thining »-culture for learning-model of teaching practice.

1.Introduction

Depuis 2009, j'enseigne au Lycée Jacques Rabemanajara Toamasina Madagascar en tant qu'enseignante de langue française auprès d'élèves du secondaire. Tout récemment, je dispense également des cours de psychologie de l'apprentissage au sein de l'Université de Barikadimy Toamasina au sein de la Mention Française et également au sein de l'Ecole Normale Supérieure de Toamasina Madagascar. De ces expériences d'enseignement dans tous les niveaux, et des études en Psychologie de l'Education que nous avions entamées au sein de Bircham International University(Espagne), nous avions émis un constat, qui s'avère être commun à ces apprenants de tout âge : pour affronter les contraintes imposées par l'apprentissage, ces derniers « usent de dysfonctionnements comme stratégie de survie »[1].

En tant qu'enseignant, nous concédons que notre rôle consiste à travailler les savoirs fondamentaux, à améliorer les outils pour penser et apprendre, cependant, je voudrais aussi savoir comment faire avec ces apprenants distraits, rebelles quand je fais mes cours. Je souhaiterais savoir ce que je devrais faire avec ceux qui ramènent tout ce que je dis à des préoccupations personnelles. Comment je vais tenir mes projets avec ceux qui s'auto dévalorisent en permanence, avec ceux qui ne supportent pas la relation d'aide. Comment faire passer mon message à ceux qui ne souhaitent pas suivre les règles ? Quelles relations proposer à ceux qui s'enferment dans le mutisme, qu'ils soient violents ou inhibés ?

Ces remises en questions, qui constituent mes raisons, ne sont pas pour le moins négligeables en ce sens qu'elles ne sont pas seulement anecdotiques mais elles sont omniprésentes face à l'échec scolaire de mes apprenants. Qui plus est, ces raisons vont progressivement pervertir la relation pédagogique et tailler en pièces mes séquences pédagogiques en classe.

Allons-nous en tenir compte dans nos démarches pédagogiques ou resterons-nous aveuglés dans la mauvaise foi en prétextant que ces troubles sont réactionnelles à la désillusion de ne pas apprendre ou à l'insuffisance de la pédagogie et faire comme si de rien n'était ? Demeurerions-nous éternellement des autruches face à cette situation affligeante de l'échec scolaire ?

Quand allons-nous reconnaitre l'existence d'apprenants avec lesquels nous ne dépasserions jamais une parodie d 'apprentissage, même avec les remédiations cognitives les plus sophistiquées par les meilleurs précurseurs ? Quand allons-nous admettre l'existence des

[1] Boimare.S.(2004) L'enfant et la peur d'apprendre, Edition Dunod, p.196.

apprenants qui ont réussi à mettre en place des stratégies pour ne pas affronter la situation d'apprentissage qui sont beaucoup plus performantes, évolutives ?

Nous proposons donc par le biais de ce travail tout d'abord de faire un essai de compréhension sur ce qui fait réellement obstacle à ces apprenants en s'appuyant sur des diagnostiques psychopédagogiques pour que par la suite, des stratégies puissent être mises en place en fonction des sources de blocage des apprenants. Comme nous l'avions mentionné précédemment, nous allons nous référer principalement aux modèles de prise en charge proposés par Serge Boimare : la médiation culturelle dans laquelle nous allons essayer à la fois de gérer les aspects psychologiques et disciplinaires de l'apprentissage de ces élèves en difficulté. Et pour ce faire, une séquence d'apprentissage par la culture sera proposée en guise d'illustration d'un modèle de prise en charge psychopédagogique des apprenants en difficulté.

Ce travail comportera, pour commencer une hypothèse de compréhension autour du mystère de l'échec des apprenants suivie d'une partie théorique avec la présentation de l'implication de la psychopédagogie dans le cadre du décèlement des problèmes d'apprentissage des élèves. Les principes et les possibles retombées du travail psychopédagogique seront donc abordés. Par la suite, une présentation du protocole de la médiation culturelle proposée par Serge Boimare sera réalisée afin de poser le contexte dans lequel s'inscrit ce sujet. Un éventail de principes de base tels que le support, le déroulement et les retombées de ce modèle de pratique sera donc exposé également dans cet article. Pour terminer, nous allons proposer une adaptation de ce concept d'approche pédagogique de Serge Boimare dans notre classe. Pour ce faire, le texte fondateur issu des fables de Jean De la Fontaine nous serviront de textes fondateurs.

2. Essai de compréhension du mystère de l'échec des apprenants face aux savoirs fondamentaux

2.1.Une nécessaire prise en compte de la dimension psychologique de l'apprentissage

Face à la recrudescence et à la persistance de l'échec scolaire actuelle, nous pensons que les enseignants passent à côté de l'essentiel. En effet, en feignant ne pas remarquer la détresse de ces apprenants face aux contraintes de la situation d'apprentissage, ces derniers risquent de passer à côté de ces appréhensions parfois en liaison avec les anciennes expériences éducatives antérieures de ces élèves. Selon Serge Boimare, « ces appréhensions empoisonnent la structuration intellectuelle des apprenants en infiltrant leur fonction représentative »[2]. Elles

[2] Boimare.S.(2004) L'enfant et la peur d'apprendre, Edition Dunod, p.196.

provoquent ainsi une véritable « peur d'apprendre »[3] et les entrainent à l'évitement de penser pour se protéger des aléas de l'apprentissage.

Quand ce processus d'enfermement est à l'œuvre, il constitue des portes d'entrée vers le savoir qui deviennent dangereuses. Surgissent alors les interrogations légitimes et les craintes normales, que tout en chacun connait face à un apprentissage nouveau. Et de surcroit, suscitant une remise en cause excessive de leur état d'esprit face à leur difficulté, les troubles éprouvées par ces apprenants se transforment rapidement en déstabilisation déclenchant des préoccupations identitaires parasitant leur rendement intellectuel.

Ces appréhensions se manifestent souvent par l'auto dévalorisation souvent dissimulées par des idées mégalomaniaques ou persécutrices. L'incertitude des apprenants sur leurs propres compétences se prolonge souvent par des inquiétudes sur leur place dans le groupe, sur leurs origines, sur les limites de leurs désirs confrontés à la loi, sur leur sexualité, leur homosexualité, voire même sur leur mort.

Ces inquiétudes identitaires pourraient conduire les uns à la revendication agressive alors que d'autres s'enfermeront dans le conformisme stérile ou l'inhibition pour s'en défendre. Il se pourrait même que chez les apprenants les plus fragilisés, ces craintes identitaires constitueraient une étape vers l'arrivée d'inquiétude archaïque destructrice de leur pensée. Ce qui va laisser place aux craintes d'affrontement, d'abandon, de morcellement, de perte d'unité, de vide intérieur. C'est là qu'on commence à saisir en voyant ces jeunes apprenants fonctionner intellectuellement, à quel point l'instrument lui-même, que ce soit la mémoire, les repères psychomoteurs, la concentration et même le maniement langagier peuvent être perturbés, endommagés par la survenue de ces craintes.

Pour les déceler et savoir qu'on n'est pas uniquement face à une limite de l'instrument. Un indice facilement observable par l'enseignant se présente à savoir la fuite par tous les moyens devant le temps d'élaboration. Ce point commun à tous les apprenants déréglés par leurs peurs, nous emmène à les appeler « les phobiques du temps de suspension »[4]. « Leur défense et leur riposte consistent en effet à créer des stratégies pour court-circuiter ce temps du doute dans lequel il faut qu'ils confrontent leur organisation aux contraintes de l'apprentissage. Relais passée au corps, déclenchement de besoins vitaux, attaque du cadre, conformisme stérilisant, réponse en association immédiate sont les plus usités »[5].

---

[3] Ibid.

[4] Boimare.S.(2010) « Pratiquer le psychopédagogie » Dunod.

[5] Boimare.S.(2010) « Pratiquer le psychopédagogie » Dunod.

En résumé, je dirais que la crainte d'apprendre est l'une des causes des difficultés d'apprentissage des apprenants. Seulement, il va falloir que les enseignants y portent un peu plus d'attention en mettant en avant leur capacité à déceler ces aspects psychologiques, souvent mis de côté, sou prétexte que l'enseignement ne se base que sur l'aspect cognitif.

2.2.Les possibles bases d'un scénario des troubles de l'apprentissage

Ce scénario des troubles de l'apprentissage pourrait donc se jouer en quatre actes à savoir :

-la menace contre un équilibre personnel dû aux exigences de l'apprentissage,

-la survenue de sentiments excessifs dans lesquels dominent des idées de dévalorisation et de persécution parasitant ainsi le fonctionnement intellectuel,

-des peurs plus profondes, plus anciennes, souvent renforcées par des préoccupations identitaires, des dérèglements archaïques,

-des troubles du comportement plus ou moins importants, soit réduire ces appréhensions, soit pour les empêcher de survenir.

C'est ainsi que les stratégies anti-pensée se mettent alors en place pour court-circuiter tout scénario d'apprentissage.

2.3 Les causes de l' « empêchement de penser »

Dans la médiation culturelle proposée par Serge Boimare, le constat est fait que si les apprenants intelligents ne mettent pas en marche leurs réflexions, c'est parce que deux forces les en empêchent.

2.3.1. La faiblesse de la capacité imageante

« Cette capacité à produire des images intérieures »[6] bloque la capacité imageante des apprenants.

2.3.2. La non habituation aux contraintes imposées par l'apprentissage

« La seconde force qui empêchent les apprenants de penser, c'est l'arrivée quasi instantanée d'un fort sentiment de frustration dès la confrontation avec l'incertitude ».[7]

Remarque : En référence à ces causes évoquées par Serge Boimare, il en va de soi que l'enseignant doit donc sécuriser les apprenants dans leur mode interne. Mais comment ?

3. Et la psychopédagogie face à toutes ces difficultés ?

3.1.Bref aperçu de la psychopédagogie

[6] Boimare.S.(2011) « Ces enfants empêchés de penser » Dunod.
[7] Ibid..

Etant une discipline qui permet de comprendre les processus d'apprentissage et de développement des individus dans un contexte éducatif, la psychopédagogie s'appuie sur des principes fondamentaux pour guider la pratique pédagogique et favoriser un apprentissage efficace.

Ainsi, l'enseignant psychopédagogue a pour mission d' « analyser les difficultés d'apprentissage et proposent des solutions qui visent une approche globale des difficultés de l'enfant »[8]. Pouvant agir d'une manière préventive ou thérapeutique le rôle de ce dernier consiste à faciliter le processus d'apprentissage des élèves. De ce fait, adopter l'approche psychopédagogique dans sa pratique enseignante permet de mettre en place différentes stratégies visant à faire face aux problèmes durant le processus d'apprentissage.

3.2. Les principes de base du travail psychopédagogique

Le travail psychopédagogique vise à émanciper intellectuellement le sujet apprenant en le réconciliant avec les systèmes d'apprentissage. En clair, le but principal est d'instaurer de nouveau le désir et le plaisir d'apprendre de l'élève en considérant ce dernier dans son ensemble (facteurs cognitifs, affectifs, physiques, scolaires, familiaux).

3.2.1. Pour une individualisation de l'enseignement

Prônant que chaque individu est unique et que les méthodes d'enseignement doivent être adaptées aux besoins, aux compétences et aux préférences de chaque élève, le travail psychopédagogique permet de prendre en compte les différences individuelles pour optimiser un apprentissage sur mesure.

3.2.2. Promouvoir l'interaction sociale

Etant donné que les interactions sociales jouent un rôle essentiel durant le processus d'apprentissage, l'approche psychopédagogique favorise la construction de connaissances à travers le développement de compétences sociales.

3.2.3. Susciter la motivation scolaire

Adopter l'approche psychopédagogie équivaudrait à accorder une place très importante à la dimension motivationnelle de l'apprentissage. Par le biais de la création d' un environnement d'apprentissage stimulant par les enseignants , cette approche propose des défis appropriés stimulant l'engagement des apprenants.

3.2.4. Pour un apprentissage actif

Par l'implication active des apprenants dans leur processus d'apprentissage, le travail psychopédagogique a pour objectif principal d'aider ces derniers à mieux retenir et à comprendre les informations.

[8] Boimare.S.(2010) « Pratiquer le psychopédagogie » Dunod.

3.2.5. Pour une aptitude réflexive et métacognitive

Encourageant la réflexion et la métacognition sur l'apprentissage, le travail psychopédagogique stimule la prise de conscience des propres processus cognitifs du sujet apprenant. En effet, ces derniers sont encouragés à réfléchir sur ce qu'ils apprennent, comment ils l'apprennent et comment ils peuvent s'améliorer.

3.2.6. Optimiser la Zone Proximale de Développement

Ce concept, développé par Vygotsky[9], suggère que l'apprentissage est optimal quand les apprenants sont exposés à des défis légèrement à leur niveau actuel de compétence, mais qu'ils peuvent relever avec un soutien approprié. Ainsi, par le biais du travail psychopédagogique, Les enseignants pourraient identifier la « zone proximale » de chacun de leurs élèves.

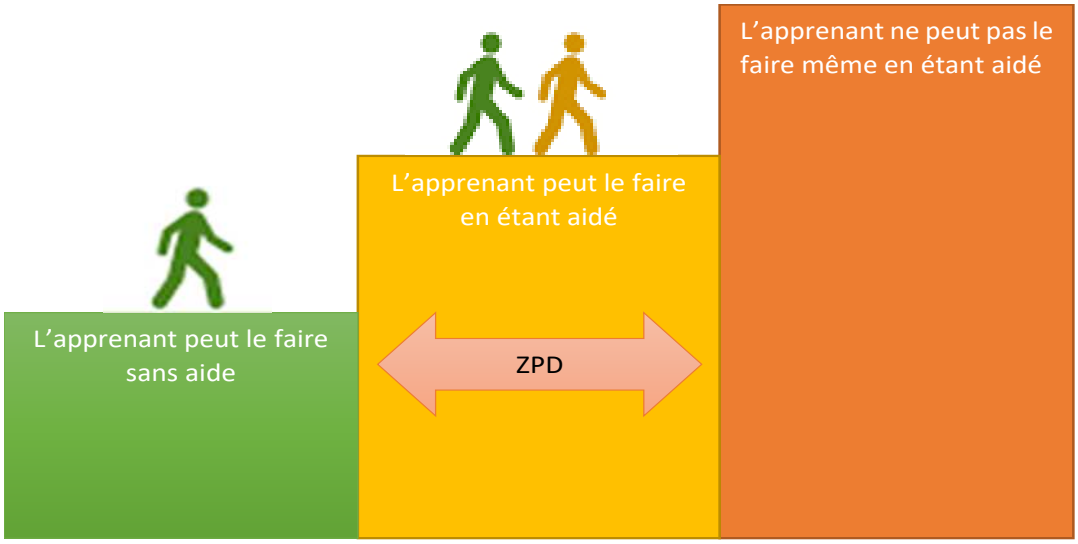

Figure 1 : Zone proximale de développement selon Vygotski.

3.2.7. Pour un « feedback » et une évaluation constructive

Le feedback régulier est essentiel pour aider les apprenants à s'améliorer. En adoptant l'approche basée sur la psychopédagogie, les enseignants auront la possibilité de fournir des retours sur les performances des apprenants de manière à les guider vers l'amélioration.

3.2.8. Pour un apprentissage tout au long de la vie

Reconnaissant que l'apprentissage ne se limite pas à l'éducation formelle, mais s'étend tout au long de la vie, enseigner en pratiquant l'approche psychopédagogique permet d'encourager les élèves à continuer d'apprendre et à se développer tout au long de leur vie.

3.2.9. Promouvoir l' inclusion

[9] Vygotsky(1934) « Pensée et langage ».Paris Editions Sociales .p.333.

La psychopédagogie promeut l'inclusion de tous les apprenants, y compris ceux ayant des besoins spéciaux et spécifiques. Elle vise à créer des environnements d'apprentissage inclusifs où chacun a la possibilité de réussir.

3.2.10. Pour un apprentissage contextualisé

L'apprentissage est plus efficace quand il est lié au contexte de la vie réelle des apprenants. La psychopédagogie encourage l'enseignement de compétences et de connaissances pertinentes et applicables.

3.3. Les prérequis du travail psychopédagogique

3.3.1. Une visée d'accompagnement

L'accompagnement psychopédagogique requiert la mise en œuvre d'exercices de créativité, de lecture, de mathématiques et des méthodes de médiation. En effet, par la prise en compte des inquiétudes et des attraits de la personnalité nuisibles au bon déroulement du processus de l'apprentissage, le travail psychopédagogique permet d'accompagner l'enfant ou l'adolescent ayant une approche particulière de l'apprentissage.

3.3.2. Le travail d'outillage en psychopédagogie

3.3.2.1. Un nécessaire travail de diagnostic : le bilan psychopédagogique

3.3.2.1.1. L'importance du bilan psychopédagogique

Le bilan psychopédagogique est l'étape essentielle du travail psychopédagogique. Le bilan sert à analyser la situation dans laquelle se trouve l'enfant, tant sur un plan scolaire (difficulté d'apprentissage) que sur un plan psychologique (besoin, maturité affective, carences).

3.3.2.1.2. Les contributions du bilan/diagnostic pédagogique

A l'issu du bilan(du diagnostic) , l'enseignant psychopédagogue sera capable de choisir une stratégie d'intervention psychopédagogique adaptée à l'enfant et à son environnement familial et scolaire. Le bilan permet également de sélectionner les outils, ou bien même d'en créer, qui seront utilisés dans ses prochaines séquences.

3.3.2.2. Des outils psychopédagogiques, oui mais lesquels ?

3.3.2.2.1.Les outils classiques

Les outils classiques sollicitent la créativité, le jeu, l'écriture, la lecture, les mathématiques et d'autres médiations encore dans le but de restaurer le plaisir d'apprendre.

Remarque : Souvent, le dessin est un outil courant pour les jeunes enfants et les jeux vidéos peuvent être exploités chez les adolescents.

3.3.2.2.2. Les outils issus des nouvelles technologies

Les jeux vidéo, les applications en réalité augmentée ou en réalité virtuelle peuvent aussi être utilisées de nos jours.

3.4. Estimation des retombées du travail psychopédagogiques

3.4.1. Estimation sur les apprenants

3.4.1.1. Sur le plan psychologique

Le travail psychopédagogique permettrait aux apprenants « de se réconcilier pleinement au statut d'élève »[10]. Ces derniers seront plus à même de prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses, ce qui améliore également leurs techniques de mémorisation, de concentration et d'organisation.

3.4.1.2. Sur le plan cognitif

Pour essayer de contourner ces obstacles d'apprentissage, l'enseignant met en place des pratiques psychopédagogiques dans une perspective d'élaboration d'activité prenant en compte les difficultés d'apprentissage des élèves du point de vue cognitif.

3.4.2. Sur les parents

Pour ce qui est des parents, le travail psychopédagogique permet d'optimiser l'amélioration de la perception qu'ils ont de leurs enfants en tant qu'apprenant et les attentes qu'ils ont pour eux.

3.4.2.1. Un affinage représentatif de leurs enfants

Le travail psychopédagogique permet aux parents d'affiner la représentation qu'ils ont de leurs enfants en tant qu'apprenant distinct ce qu'ils ont été et des attentes qu'ils peuvent avoir pour leur enfant.

3.4.2.2. Une prise de conscience des atouts et des lacunes de leurs enfants

Le travail psychopédagogique amène les parents à s'interroger sur les stratégies d'apprentissage de leurs enfants et ainsi de prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses via le travail métacognitif.

3.4.3. Pour l'enseignant praticien psychopédagogue

3.4.3.1. Une facilitation de la prise en charge

Le travail psychopédagogique permet aux enseignants de proposer à leurs élèves, surtout ceux en difficulté, des outils concrets et personnalisés pour faciliter leur apprentissage : mémorisation, attention, organisation.

3.4.3.2. Un soutien émotionnel

Le travail psychopédagogique permet au praticien de soutenir les élèves dans leurs angoisses et les blocages générés par les situations d'apprentissage (angoisse de performance, refus scolaires anxieux, phobie scolaires…)

---

[10] Boimare.S.(2010) « Pratiquer le psychopédagogie » Dunod.

4.Présentation du Protocole de médiation culturelle proposée par Serge Boimare

4.1. Justification de Serge Boimare pour son recours à la culture pour contourner les obstacles d'apprentissage

Les « empêchés de penser n'ont pas besoin d'entrainements supplémentaires avec plus d'exercices scolaires qui les enferment dans leur difficulté et les poussent à développer ces stratégies anti apprentissage »[11]. Ainsi, pour justifier son recours à la culture, Serge Boimare explique que chez certains apprenants, la méconnaissance des bases culturelles élémentaires touche des domaines comme l'environnement proche, leurs histoires personnelles, leurs racines, leurs filiations mais aussi leur maitrise de la langue et des règles de communication avec l'autre, ce qui fait que « l'inscription des savoirs se fait du sable mouvant »[12].

Remarque personnelle : Si ces apprenants, capables d'apprendre mais rencontrant des difficultés d'apprentissages, sont soumis et confrontés à des tiraillements internes liés à des frustrations, des craintes archaïques, en quoi la culture peut-elle aider ces apprenants intelligents « empêchés de penser » ?

4.2. Pourquoi choisir la culture pour apprendre ?

4.2.1. La culture commune, culture du partage

4.2.1.1. Pour la construction identitaire

Selon Tassin-Ghymers.M.(2011) : « La culture est un langage collectif commun, rassembleur, constituant l'identité collective et servant de fondement à une société. Dans notre société multiculturelle, un travail avec chacun sur l'identité culturelle reste fondamental »[13]. Il s'agirait donc d'une « réflexion d'autant plus nécessaire et urgente dans le contexte actuel de discrimination sociale et ethnique d'exclusion voire de violence interculturelle »[14].

4.2.1.2. La culture est omniprésente

Par le biais des arts visuels, de l'éducation musicale, de l'histoire des arts, les apprenants rencontrent la culture. Ils se construisent également une culture commune littéraire. La culture est donc bien omniprésente dans les directives, mais c'est la manière dont elle se déploie à l'école qui est différente. Qui plus est, le contact culturel permettrait à ces derniers d'aborder les questions fondamentales que tout être humain se pose.

Et c'est dans cette optique de l'omniprésence de la culture que vient s'insérer le travail de médiation culturelle à partir d'une littérature universelle.

4.2.1.3. Une véritable exigence culturelle pour les publics difficiles

[11] Boimare.S.(2016) « Ces empêchés de penser »Dunod.
[12] Boimare.S.(1999) « L'enfant et la peur d'apprendre » Dunod.
[13] Tassin-Ghymers.M.(2011) « Comment donner sens et saveur aux savoirs ?La culture à l'école » De Boeck.
[14] Ibid.

La construction de l'universalité nécessite la prise en compte des cultures dans leur diversité : « l'universalité ce n'est pas le contraire de l'inter culturalité. On n'arrache pas ici les cultures vernaculaires pour imposer à culture universelle »[15].

4.2.2. La culture et le langage comme médiation

4.2.2.1. Pour une approche des grandes fondamentales

La culture permet une approche des grandes questions fondamentales et le langage permet de structurer la pensée. S'il ne s'agit pas de faire parler les apprenants de leurs centre d'intérêts, « le travail de médiation culturelle se situe bien du côté de la transmission des connaissances, qu'il s'agisse des savoirs fondamentaux ou des contenus disciplinaires »[16].

4.2.2.2. Pour un traitement des questions archaïques

« La culture offre les moyens de traiter les questions les plus archaïques tout en donnant la possibilité de faire ponts pour en revenir aux apprentissages les plus rigoureux ; là où la règle et la contrainte reprennent leurs places ».[17]

4.2.2.3. La culture pour l'imaginaire

Les objets culturels sont très importants à l'imaginaire des apprenants. « L'école devient alors le lieu où s'articulent l'objet et le point de vue, le lieu où s'articulent la réalité et ce que l'on peut dire sur la réalité, ce qui résiste à la subjectivité qui s'exprime sur ce qui résiste »[18].

4.2.2.4. La médiation en tant que pacificateur entre les opinions et les apprentissages

La médiation de l'objet joue le rôle d' arbitre entre les différentes les opinions et apporte une sorte de pacification voire de sérénité qui rendent, par la suite, les apprentissages possibles : « l'objet est ce qui peut pondérer la surenchère affective qui est en train de prendre place de l'enseignement dans un certain nombre de classe »[19].

4.2.2.5. Le langage comme fonction d'expression de la pensée

4.2.2.5.1. L'importance de l'échange langagier dans la construction de la pensée

La phase de discussion après la lecture du texte va permettre aux apprenants de donner leur avis, d'en réfuter, d'argumenter, de s'appuyer sur des exemples du texte ou de la vie en fonction de ce qu'ils ont compris ou ressenti. Il s'agit ici d'un travail de reformulation avec ses propres mots, de remise en forme de ce qui a été entendu. Cette étape est collective et donc sécurisante pour les élèves qui, ensemble, vont retrouver la chronologie de l'histoire et d'assurer de leur bonne compréhension.

4.2.2.5.2. L'enjeu des mots dans la construction de la pensée

---

[15] Meirieu.P.(2000) « Entre Homère et le Rap, quelle culture enseigner à l'école ? ».
[16] Boimare.S.(1999) « L'enfant et la peur d'apprendre » Dunod.
[17] Boimare.S.(2011) « Ces enfants empêchés de penser »Dunod.
[18] Meirieu.P.(2000) « Entre Homère et le Rap, quelle culture enseigner à l'école ? ».
[19] Ibid.

« Sans les mots, les apprenants ne pourraient concevoir, et donc ne pourraient véritablement penser »[20]. Les mots, dont ces derniers disposent ou dont ils ne disposent pas pour s'exprimer, constituent un véritable enjeu à l'école. Souvent, l'origine de conflits vient du fait que des élèves ne savent pas comment exprimer ce qu'ils ressentent, alors, ces derniers se rabattent alors sur la violence physique.

Remarque : Si la culture permet d'apprendre, peut servir de médiation entre les opinions durant le processus d' apprentissages, quelles sont les caractéristiques de ces supports culturels ? Comment et pourquoi ont-ils cet effet-là sur des apprenants en difficulté d'apprentissage ?

4.2.3. Les textes fondateurs aideraient à lutter contre l'échec scolaire

4.2.3.1. L'activité intellectuelle et les divergences de position

4.2.3.1.1. Controverse à la perspective actionnelle

La perspective actionnelle est très utilisée dans l'apprentissage par tâches. Cependant, celle-ci s'effectue « au détriment des enjeux de savoirs censés résulter de la réalisation de ces dites tâches. Ce glissement de l'activité intellectuelle vers des activités à faible enjeu cognitif nuirait en priorité à ceux qui n'ont pas d'autres endroits d'apprentissage que l'école ».[21]

4.2.3.1.2. Articuler les savoirs scolaires à la réalité quotidienne

Il s'avère crucial d'articuler les savoirs scolaires à la vie quotidienne. Cependant, Meirieu(2000) affirme que « la réduction du sens à l'utile opère sans doute un appauvrissement, et, en particulier, que cela laisse de côté la dimension essentielle du symbolique ».[22]

Remarque : Sans avoir la prétention de trancher sur ce débat, ces positions laissent entrevoir à quel point l'activité intellectuelle, la dimension symbolique sont essentielles dans les apprentissages, ce que les textes fondateurs vont nous permettre de travailler. En effet, « l'école amène à privilégier les processus rationnels d'exploration du réel. Mais il ne faut oublier qu'imaginer est l'acte d'un être social. Sans imaginaire collectif et personnel, il n'y a pas de création possible. L'homme se définit par ses fonctions symboliques et créatrices »[23].

4.2.3.2. Des textes universels pour apprendre

4.2.3.2.1. Définition du texte fondamental

[20] Rousseau.J.J.(1755) « Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes ».
[21] Rochex.J.Y.(2012) « Entretien accordé à l'humanité ».
[22] Meirieu.P.(2000) « Entre Homère et le Rap, quelle culture enseigner à l'école ? ».
[23] Lauley.F.& Poret.C. (2004) « Littérature : mythes, contes et fantastique » Bordas.

Selon Boimare(2011), « pour qu'un texte mérite d'être dit fondamental, pour qu'il y ait une chance de traverser les modes et les époques, il doit contenir en lui les questions premières car, au fil du temps, elles ont contribué à forger l'esprit humain ».[24]

4.2.3.2.2. Pourquoi les textes fondamentaux ?

4.2.3.2.2.1. Ils seraient porteur de civilisation….

Les contes et les mythes, car ils sont issus d'une tradition millénaire et transmis initialement par l'oralité, étaient porteurs de civilisation. Qui plus est, « les hommes se reconnaissent dans leurs peurs exprimées par ces textes, dans les angoisses de morts, dans la difficulté de grandir solitaire dans un mode hostile »[25]. Ce sont les peurs qui envahissent le monde intérieur de l'apprenant, qui génèrent des blocages et entrainent l' « empêchement de penser ». Ainsi, les récits de ces textes fondamentaux, qui foisonnent de ressources inépuisables, vont créer un « environnement favorable à des réussites face aux apprentissages »[26].

4.2.3.2.2.1.1. Des résonnances des textes fondamentaux sur ses lecteurs…

Les histoires contées à travers les textes fondamentaux trouveraient une résonnance en ses lecteurs. En guise d'exemple, parmi ces textes fondamentaux, Boimare(2011) souligne que « l'ancien testament connait bien la nature humaine, ses faiblesses, son aptitude à reproduire les mêmes erreurs. Les dieux grecs sont à l'image de l'homme, querelleurs, injustes et parjures »[27].

4.2.3.2.2.2. Ces textes abordent des problèmes humains universels

Les textes fondamentaux sont universels en ce sens qu'ils abordent des problèmes humains universels. De par leur structure, la richesse de leurs schémas narratifs, leurs puissances dramatiques voire tragiques, ces textes vont permettre d'alimenter et de stimuler l'imaginaire et la curiosité, tout en répondant aux différentes questions existentielles auxquelles sont confrontés les apprenants durant leur apprentissage.

4.2.3.2.2.3. Ces textes fondamentaux forment les concepts originels de l'apprenant

Boimare souligne que « les mythes et les légendes présentent à l'apprenant un matériel qui lui permettrait de former ses concepts sur l'origine et les fins du monde et sur les idéaux sociaux auxquels il pouvait se confronter »[28]. Et c'est à travers les récits de ces textes fondamentaux que « les lecteurs peuvent en déduire des concepts éclairant leurs questionnements existentiels »[29].

---

[24] Boimare.S.(2011) « Ces enfants empêchés de penser » Dunod.
[25] Lauley.F.& Poret.C. (2004) « Littérature : mythes, contes et fantastique » Bordas.
[26] Boimare(2019) « Pratiquer la psychopédagogie » p.113 Dunod.
[27] Ibid.
[28] Bettelheim.B.(1999) « Psychanalyse des contes de fées » Essai, Poche.
[29] Ibid.

4.2.3.2.2.4. Les textes fondamentaux alimenteraient la perception sentimentale de ses lecteurs

En plus de faire naitre dans l'esprit de l'apprenant la perception de sentiment, ces textes régiraient également ses actes (justice, générosité, amour, loyauté, droitures, courage…). Ce qui fait de ces textes des matériaux nécessaires à l'élaboration de la pensée, d'un jugement.

Si l'on se réfère à ces contributions des textes fondamentaux ces derniers permettraient donc de répondre aux questionnements suivants : à quoi le monde ressemble-t-il vraiment ? Comment y vivre et comment faire pour être vraiment soi-même ?

4.2.3.2.3. Les enjeux des textes fondamentaux

Dans ces textes à « haute densité culturelle »[30] , les enjeux sont d'une très grande violence car « ces textes sont des textes qui parlent aux élèves parce qu'ils renvoient à des éléments absolument centraux, que l'on pourrait appeler des « invariants anthropologiques »[31].

4.2.3.2.4. L'importance de l'universalité des textes fondamentaux dans la démarche psychopédagogique

L'universalité de ces textes rend la démarche psychopédagogique cruciales en terme d'étude de par leurs structures, leurs langages spécifiques, les émotions profondes qu'ils transmettent et de par leurs caractères philosophiques. Ils apportent également un aspect psychologique qui vient compléter cette démarche de médiation culturelle.

4.2.3.3. Les apports psychologiques de la démarche :Un rapport entre mythe et psychisme de l'apprenant

Jusqu'à un certain âge, l'enfant donne vie à ce qu'il touche, c'est ce qu'on appelle « l'animisme : il s'agit de la frontière entre l'imaginaire et le réel qui est floue de même que celle-ci définit le moi et le non-moi »[32].

Remarque personnelle : Les métamorphoses, les magies contenues dans les récits des contes et des mythes pourraient donc provoquer chez les enfants une très grande attirance.

4.3.3.1. Un nécessaire apport de compréhension existentiel

4.3.3.1. 1.Une nécessaire compréhension pour mettre de l'ordre dans les pensées

Comme la vie d'un enfant semble parfois déroutante, il a besoin de « se comprendre au sein du monde complexe qu'il doit affronter »[33]. Ainsi, il faut donc l'aider à mettre un peu de « cohérence dans le tumulte de ses sentiments »[34].

[30] Meirieu.P.(2000) « Entre Homère et le Rap, quelle culture enseigner à l'école ? ».
[31] Boimare.S.(2011) « Ces enfants empêchés de penser » Dunod.
[32] Lauley.F.& Poret.C. (2004) « Littérature : mythes, contes et fantastique » Bordas
[33] Bettelheim.B.(1999) « Psychanalyse des contes de fées » Essai, Poche.
[34] Boimare.S.(2011) « Ces enfants empêchés de penser » Dunod.

Remarque : Ayant besoin de comprendre « ce qu'il se passe dans son être conscient et inconscient »[35], les idées trouvées par l'enfant à travers les textes fondamentaux seraient donc susceptibles de mettre de l'ordre dans ses pensées, « sa maison intérieure et, sur cette base, dans sa vie également »[36]. Sans doute parce que les contes commencent là où se trouve en réalité les apprenants dans leur être psychologique et affectif.

4.3.3.1.2. Un besoin de sécurisation du monde interne

Les rêves éveillés en ces enfants, ruminant les fantasmes issus des récits des textes fondamentaux , qui parfois, correspondent aux pressions des enfants de leur inconscient, « aident à mieux orienter leur vie »[37] .C'est sans doute pour cela que Serge Boimare ose parier qu'une fois que le monde interne de ces enfants est sécurisé et enrichi, « ils accepteront enfin d'entrer dans l'activité réflexive, partie intégrante de l'apprentissage »[38].

4.2.3.4. Un travail de relancement de la pensée en trois étapes

Dans la démarche pédagogique de la médiation culturelle, ces textes vont être utilisés pour relancer la pensée. Serge Boimare a imaginé un travail en trois étapes, régulier.

4.2.3.4.1. Première étape : choisir le support pédagogique

Cette étape n'est possible qu'à partir de la culture et des textes fondamentaux car elle consiste à donner aux apprenants les moyens de mettre des mots et des images sur leurs inquiétudes au moment où ils sont confrontés à la démarche intellectuelle. Cette étape est un moment d'écoute pour les apprenants et elle favorise le « passage d'une pensée soumise aux sensations et aux émotions, à une pensée qui s'intéresse aux gens et aux règles organisant les savoirs ».[39]

4.2.3.4.2. Deuxième étape : phase de discussion pour comprendre

Pour s'assurer de la compréhension, cette étape permet aux apprenants d'échanger entre eux autour d'une question qui aura émergé de la lecture. « Ce temps de discussion, de débat est très important pour prolonger l'effet médiateur de la culture »[40].C'est le moment où les élèves vont reformuler ce qu'ils ont entendu, vont échanger autour d'idées et donc construire leur pensée.

4.2.3.4.3. Troisième étape : la rédaction individuelle

[35] Boimare.S.(2011) « Ces enfants empêchés de penser » Dunod.

[36] Ibid.
[37] Ibid.
[38] Ibid.
[39] Ibid.
[40] Ibid.

Pour reprendre la question qui a émergé du débat de la phase précédente, « ce passage à l'écrit est un bon moyen pour renforcer et entrainer les compétences psychiques et la capacité imaginante stimulée et mise en mouvement lors des deux premiers temps ».[41]

4.3.Quels contenus ?

4.3.1. Les principes de base du protocole de Serge Boimare

Les propositions de Serge Boimare gravitent autour de quatre principes fondamentaux : « intéresser, nourrir, faire parler et relier les savoirs aux questions humaines fondamentales »[42].

4.3.1.1. Intéresser

Intéresser les apprenants semble être un des préalables pour la prise en compte de leurs difficultés d'apprentissage. Or, les « empêchés de penser » ne parviennent pas à s'intéresser au-delà de leurs préoccupations intimes. Néanmoins, force est de constater que les images possèdent un pouvoir de stimulation sur n'importe quel apprenant : c'est trivial . Mais celles-ci requièrent leur attention primaire au détriment de leur attention volontaire. En effet, les activités scolaires nécessitent l'inhibition des attentions primaires des apprenants pour que ces derniers puissent porter leur intérêt vers des activités qui leur sont, le plus souvent, imposées. C'est ainsi que l'enseignant pourrait faire participer tous les apprenants. Ces apprenants « empêchés de penser » vont commencer progressivement à mettre des mots et du récit sur les émotions et sécuriser ainsi leur monde intérieur.

Remarque : Il faut que l'enseignant sache rencontrer ses apprenants à l'endroit où ces derniers se situent afin de les conduire progressivement vers la posture d'élèves attendue dans le contexte de l'institution. Les attentes de l'enseignant se situent, de ce fait, dans la mobilisation des pensées personnelles contextuelles imposées par l'apprentissage lui-même.

4.3.1.1.1. Le rôle archétypique des contes

« Les histoires de contes merveilleux sont irréelles mais la vérité qu'elles mettent en scène est celle du monde intérieur des sentiments complexes et contradictoires »[43]. En effet, confrontés à leurs peurs d'être abandonné dans le même sort que celui réservé au personnage principal du conte, chaque conte porte en lui son lot d'archétypes.

[41] Boimare.S.(2011) « Ces enfants empêchés de penser » Dunod.

.

[42] Ibid.

[43] Gillig(1997) « Le conte en pédagogie et en rééducation », p.72.

4.3.1.1.2. Le rôle référentiel du conte

« Les contes de fées est le miroir important dans lequel nous nous reconnaissons avec nos problèmes éternels et des propositions de solutions qui ne peuvent s'élaborer que dans l'imagination »[44].

Remarque : Les jeunes apprenants, confrontés au conte y rencontre leurs peurs, s'identifient au héros, et se projettent dans l'histoire. Mais puisqu'à la fin, tout finit généralement bien, ils se retrouvent à vaincre leurs peurs à leur tour. Le conte s'impose donc comme étant un matériau qui, d'emblée, intéresse les apprenants même si ces derniers sont obnubilés par des dilemmes affectifs et émotionnels. Ce qui pourrait faire de ce support, un tremplin par lequel les « empêchés de penser » pourraient dépasser leurs inquiétudes et par la même occasion leur permettent d'accéder à un désir de savoir « qui commence à vouloir mettre la cohérence, en différenciant les causes et les conséquences, en mettant de l'ordre et de la chronologie dans ce qui est entendu »[45]. Et de surcroit, ce support permet également aux apprenants d'accéder à une dimension plus symbolique ou abstraite.En effet, puisque ces derniers, en se projetant dans l'histoire, se distancient en partie de leurs préoccupations primaires. Ce qui fait que les contes permettraient d'aller vers des interrogations plus générales qui ramènent à des préoccupations universelles.

4.3.1.2. Nourrir

Boimare(2016) avance l'hypothèse que « les empêchés de penser »[46] manquent d'images pour donner du sens à ce qu'ils rencontrent. Et cela peut s'avérer juste, qu'il s'agisse de faits, de mots ou de concepts. En effet, toujours selon cet auteur, c'est par « un apport culturel intensif de textes fondamentaux lus à haute voix, que les élèves conquièrent des outils dont ils ont besoin pour se rassurer » [47], assez pour affronter l'incertitude que comporte l'acte de penser ou d'élaborer un savoir inconnu ou une nouvelle compétence.

Ce qui laisserait supposer que les contes sécuriseraient les jeunes apprenants et les aident à enrichir leur monde interne. Dès lors, les contes stimulent les débats car ils donnent matière à ce qu'ils aient lieu. Ils amènent les apprenants à vouloir s'exprimer puisqu' « ils en sont désormais la matière »[48].

---

[44] Bettelheim(2000) « Psychanalyse des contes de fées ».
[45] Boimare.S.(2016) « Ces empêchés de penser »,Dunod.
[46] Ibid.
[47] Ibid.
[48] Ibid.

4.3.1.3. Faire parler et débattre au collectif

Le langage oral s'avère important pour le développement intellectuel des élèves.[49] « Pour renforcer cette utilisation des capacités réflexives, il faut donner à chacun les moyens de frotter tous les jours son point de vue avec celui des autres, dans un cadre organisé et régulé par l'adulte »[50].

Remarque personnelle : En adoptant les points de vue partagés par Serge Boimare, on peut en déduire que la prise en compte de l'autre s'avère crucial à travers les débats (malentendus, contresens…), elle est vitale pour « les empêchés de penser » pour qu'ils puissent sortir de l'état d'omnipotence indifférenciée dans lesquels ces derniers se situent.

4.3.2. Des contenus culturels

« Les mythes, les contes, les romans initiatiques stimulent la pensée de tous et de toutes »[51]. Ainsi, puisque la peur qui envahit le monde de l'apprenant en difficulté génère des blocages et entraine un empêchement de penser, le recours à la médiation, via les textes culturels va permettre de créer une « passerelle pour entrer dans le monde de l'apprentissage ».[52]

Remarque : Par la stimulation de la pensée, ces supports, en racontant l'organisation du monde permettraient de mettre des mots sur les ressentis comme les émotions, les sentiments et les inquiétudes. Ces histoires seraient donc susceptibles de frapper fort sur l'imaginaire des jeunes apprenants. Il s'agit ici de préoccupations universelles, ce qui est très important pour les apprenants qui fonctionnent avec leurs préoccupations personnelles.

4.4. Des supports en fonction du projet thérapeutique….

Les contes, les mythes en eux-mêmes ne sont pas le support qui fait médiation mais c'est la manière dont ils seront exploités qui pourrait être profitable aux apprenants. Ce qui fait que « le choix du support de médiation dépend du projet thérapeutique du psychopédagogue[53].

4.4.1. Les caractéristiques des supports de médiation

4.4.1.1. Des supports présentant des possibilités de représentation limitative

« Le recours à la médiation culturelle doit permettre un travail de représentation des limites entre le dedans et le dehors de l'apprenant »[54].

4.4.1.2. Des supports favorisant des identifications

Bien que l'aspect magique des contes crée une distance par rapport à la réalité, le support de médiation devrait favoriser les identifications qui pourraient susciter chez l'apprenant spectateur des désirs de puissance au travers des illusions du pouvoir magique.

---

[49] Programmes scolaires malagasy(2016), MEN.
[50] Boimare.S.(2016) « Ces empêchés de penser »,Dunod.
[51] Ibid.
[52] Boimare.S.(2019) « Pratiquer la psychopédagogie » 2è édition Dunod.
[53] Ibid.
[54] Ibid.

4.4.1.3. Des supports octroyant une occasion de construction culturelle

Les supports devraient permettre aux apprenants de « se reconnaitre autour d'un socle commun pour favoriser leur inscription dans une culture »[55].

4.4.2. Quand l'image soutient la pensée, que choisir alors : Support DVD ou livre ?

4.4.2.1. Analyse comparative des accès entre les livres et le DVD

4.4.2.1.1. Le support livre

Comme le support livre est crypté, le lecteur doit se construire lui-même les images après avoir attribué un sens aux mots.

4.4.2.1.2. Le support DVD

Le DVD est d'accès plus direct vu que la forte présence des images implique ainsi la prise en compte de ses composantes (personnages, dialogues…).

Remarque : Bien que ces supports (livres et DVD) présentent des facilités d'accès, leur mode d'appropriation est différent. A une époque où de nombreux enfants et adolescents sont abreuvés d'écrans, il peut paraitre provocateur de les introduire dans le soin. Les films constituent pourtant une médiation fort intéressante : outre le fait qu'ils puissent apparaitre comme objet familier ou terrain neutre c'est-à-dire qui n'est ni l'objet du thérapeute ni l'objet de l'enfant/adolescent, ils favorisent également la rencontre et possèdent des qualités intrinsèques dont certaines évoquent les médiations littéraires et peuvent d'ailleurs être un pont vers elles, et d'autres qui leur sont propres.

4.4.2.2. L'originalité du support « film »

4.4.2.2.1. Les possibles influences du DVD sur l'engagement de l'apprenant dans son apprentissage

La forte omniprésence des images dans le support « film » pourrait fortement influer sur l'attention de l'apprenant. En effet, les images et leurs écrans sont indifféremment chargés de tous les maux et de toutes les vertus. Au-delà des approximations ordinaires, images et écrans se disent en plus d'un sens, et c'est depuis cette pluralité qu'il faut que l'enseignant réfléchisse à leurs usages.

4.4.2.2.2. Le rôle clé de la perception des informations visuelles et auditives par les apprenants via les supports de médiation

Etant donné que le psychisme impacte l'appréhension et la manière de perception des informations, la verbalisation des éléments de compréhension par les apprenants pourrait

[55] Boimare.S.(2019) « Pratiquer la psychopédagogie » 2è édition Dunod.

dévoiler des pistes permettant à l'enseignant de baser ses démarches hypothétiques de travail de réajustement.

4.4.2.2.3. La voie privilégiée de la médiation avec des supports culturels

Il ne s'agit en aucun cas, dans le travail de médiation, d'être exhaustif. Dans l'élaboration de ces travaux hypothétiques à travers ces supports, il s'agit plutôt de penser l'apprenant et sa relation avec ces derniers.

Remarque : Le protocole de médiation jouerait donc un rôle d'intermédiaire entre les apprenants et l'enseignant psychopédagogue pour qu'il y ait une compréhension, une transformation du fonctionnement psychique et une restauration de la machine à penser de ces derniers. Ainsi, la spécificité de ces supports de médiations réside en la possibilité de cerner le langage sous divers aspects différents selon la manière dont ils seront exploités.

4.5.Quelles activités ?

4.5.1. Objectifs des activités du travail de médiation culturelle selon Serge Boimare[56]

Serge Boimare explique que l'objectif du travail de médiation culturelle est que « l'étude du récit aiguise la curiosité et stimule le désir de savoir, elle renforce la cohésion entre les enfants en mettant en valeur ce qui rapproche les différentes cultures, elle limite la violence en argumentant la verbalisation des conflits ».[57]

Ce travail en trois étapes permettrait, selon cet auteur, de travailler les différences langagières existant entre les apprenants, étant donné que l'apprentissage du lexique est un véritable enjeu à l'école.

Il ressort également de ces hypothèses avancées par Serge Boimare que l'objectif de cette activité de médiation est de faire intérioriser et de faire comprendre aux apprenants la nécessité d'intégrer le temps réflexif ou le temps de suspension à la démarche intellectuelle.

4.5.2. Le déroulement du protocole de médiation

4.5.2.1. Les étapes

4.5.2.1.1. Une nécessaire vérification de la compréhension

L'enseignant doit repérer les apprenants qui rencontrent, dans le groupe, des difficultés de compréhension, et si possible cerner les causes et les conséquences de ces difficultés.Ces vérifications ne doivent en aucun cas empêcher l'enseignant de procéder de suite à la médiation culturelle.

[56] Boimare.S.(2019) « Pratiquer la psychopédagogie » 2è édition Dunod.
[57] Ibid.

4.5.2.1.2. Le débat argumentaire

Cette activité commence par une grande question humaine qui se dégage du texte. C'est d'ailleurs l'utilité de ces récits : illustrer par le récit les grandes questions humaines. Cette activité devrait, par la suite, aboutir à l'émergence des questions existentielles telles que « Une bonne action doit-elle toujours être récompensée ? », « Faut-il se soumettre au plus fort ? », « Est-ce important d'écouter les plus âgés ? », « Comment peut se terminer un conflit ? », « Faut-il réfléchir avant d'agir ? », « La curiosité est-elle un défaut ? », et bien d'autres encore.

4.5.2.1.2.1. Les étapes de l'entrainement au débat argumentaire

4.5.2.1.2.1.1. Première étape : La recherche de son propre point de vue

Cette activité requiert un temps de réflexion . Elle s'avère être très compliquée et délicate pour les « empêchés de penser » car ceux-ci ont un mode interne inquiétant et ne veulent pas de ce temps de réflexion.

Donc, soit ces apprenants fonctionnent en réponse immédiate et ont tout de suite la réponse aux questions car ils ne voient pas à quoi sert la réflexion puisqu'ils ont déjà la réponse. Soit, ces derniers n'ont rien à dire ou pensent que ce temps de réflexion ne va leur servir à rien.

4.5.2.1.2.1.2. Deuxième étape : Le partage de son point de vue à autrui

L'enseignant note au tableau les convergences et les divergences des points de vue.

4.5.2.1.2.1.3. Troisième étape : Confrontation des idées

Cette activité consiste à justifier la position prise par les apprenants en trouvant des arguments et des exemples pour la défendre. A noter que cette activité nécessite éventuellement un travail préparatoire avec les apprenants qui pensent pareil.

4.5.2.1.2.1.4. Quatrième étape : La rédaction

Cette étape consiste à écrire l'avis respectif de chaque élève. En effet, la stimulation vient du fait qu'extérioriser les pensées à travers l'écriture permet de comprendre qu'après réflexion, les apprenants trouvent en eux des idées auxquelles ils n'avaient pas pensé dans l'immédiat.

Remarque personnelle: Il apparait donc que soigner ces troubles de fonctionnement dans le processus de développement et d'organisation des structures de la pensée, qui souvent, ont des conséquences sur le développement des structures affectives et de celles de la personnalité, nécessite l'usage d'un matériel investi comme une médiation utilisable entre le fonctionnement affectif et le fonctionnement mental.

5. Gestion des aspects disciplinaires de l'apprentissage à travers la médiation culturelle

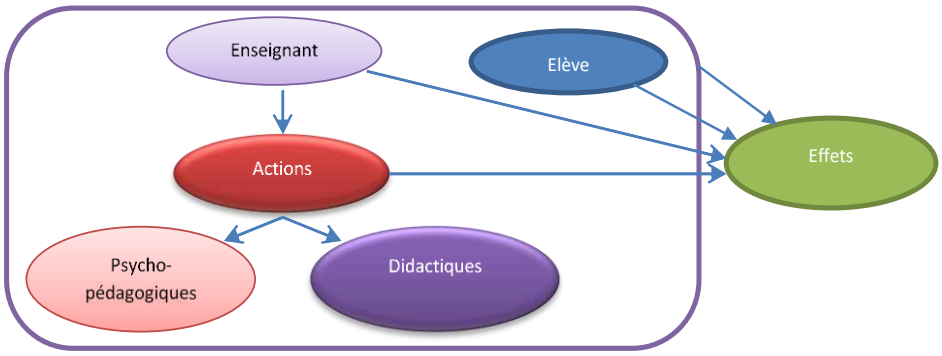

Figure 2 .Schéma de la pratique pédagogique selon Serge Boimare.

5.1.La médiation culturelle pour optimiser l'apprentissage du langage oral et écrit

5.1.1. Un nécessaire travail de rencontre

En dépit de l'existence des supports et des techniques de médiation pour la résolution des problèmes d'apprentissage des apprenants, ce qui est primordial reste le travail de rencontre avec ces derniers car il permet de les découvrir. De ce fait, l'enseignant se doit d'offrir à ses apprenants un environnement propice à l'imprévu afin qu'il y ait « ouverture d'un remaniement psychique »[58]. C'est ainsi que les perspectives devraient se baser sur des optiques dans lesquelles l'apprenant et ses ressentis sont au centre de l'attention de l'enseignant.

5.1.2. Le conte en pédagogie et en rééducation

5.1.2.1. Les apports du conte dans l'optimisation de la capacité langagière des apprenants

5.1.2.1.1. Qu'est-ce que la pédagogie du conte ?

La narration peut être une forme importante de pédagogie. Les histoires imposent, au minimum, une logique temporelle au contenu d'un cours ou d'une leçon. Cette logique temporelle offre aux apprenants une mesure permettant de juger de la progression de l'histoire et du contenu de la leçon, les rendant ainsi plus engagés.

5.1.2.1.2. Quelle est l'importance du conte dans l'éducation ?

Le conte permet « un jeu de maitrise des peurs archaïques ; d'aider à régler les conflits de la vie intérieure de l'apprenant ; de mieux comprendre ses pulsions agressives, ses peurs, ses cauchemars »[59].

5.1.2.1.3. Pourquoi recourir aux contes précisément ?

[58] Boimare.S.(2019) « Pratiquer la psychopédagogie » 2è édition Dunod.

[59] Popet & Herman-Bredel(2002) "Le conte et l'apprentissage de la langue maternelle" Retz.ISBN.

Les contes et les histoires permettent de développer le vocabulaire des apprennats mais aussi leur capacité à mettre des mots sur des choses. La parole permet de nommer, décrire et communiquer sur l'environnement qui nous entoure. « Les contes permettent de faire prendre conscience aux apprenants la puissance des mots »[60].

5.1.2.1.4. Et quelle est la fonction didactique des contes ?

La valeur didactique du conte résiderait dans le parcours que suivent les personnages, au cours duquel ils apprennent par eux-mêmes et luttent contre leurs propres défauts, mais surtout dans le chemin de lecture que propose le recueil, conduisant le lecteur à construire lui-même le sens et à s'émanciper d'une morale. Par ailleurs, « le conte est source d'imagination et donc de plaisir »[61].Ce support serait susceptible de « contribuer à l'apprentissage de la langue dès l'entrée à l'école enfantine »[62].

5.1.2.2. L'enseignant médiateur : quelles postures, quelles démarches, quels gestes professionnels adopter ?

Afin de mieux comprendre l'enjeu et les caractéristiques des différentes manières d'enseigner, il s'avère nécessaire de se référer à un aperçu des différents gestes professionnels des enseignants lors des perspectives de médiation culturelle d'optimisation des avoirs langagiers des apprenants.

5.1.2.2.1. Un nécessaire positionnement des gestes professionnels dans l'exercice de la médiation culturelle

« Les gestes professionnels font la spécificité de chaque enseignant »[63]. Ces derniers doivent adopter des positionnements différents dans des contextes en constante évolution. Ces différentes catégories de gestes professionnels représentent l'investissement subjectif de l'enseignant dans l'acte formatif. En effet, « le praticien envisage aussi son action avec son imaginaire, sa volonté, son désir, ses valeurs, ses incertitudes, ses croyances ».[64]

Remarque personnelle : La conception de l'agir professionnel des enseignants durant la médiation culturelle devrait donc résider en « leur sensibilité émotive et affective »[65].

5.1.2.2.2. Des démarches de médiation d'exploitation formelle

« Si l'enseignant prépare la classe, s'il construit des séquences de formation sur base de référentiels, il tisse avec sa pratique une relation complexe qui mêle des gestes réfléchis, d'autres improvisés, inattendus, ou inventés ».[66]

---

[60] Popet & Herman-Bredel(2002) "Le conte et l'apprentissage de la langue maternelle" Retz.ISBN.

.

[61] Thommassaint(1991) "Effet d'un atelier-conte auprès des personnes atteintes de maladie d'Alzeimer" Dumas.

[62] Popet & Herman-Bredel(2002) "Le conte et l'apprentissage de la langue maternelle" Retz.ISBN.

[63] Jorro(2002) "Professionaliser le métier d'enseignant" .Paris:ESF.

[64] Ibid.

[65] Ibid.

.

5.1.2.2.3. Des démarches de médiation basées sur l'innovation pédagogique

Les gestes quotidiens des enseignants sont souvent « improvisés, inattendus et inventés »[67].

5.1.2.2.3.1. Des gestes de bricolage pédagogique

Selon Jorro.A.(2002), « les improvisations des praticiens forment des adaptations au contexte »[68]. En effet, ces gestes d'improvisation, d'aménagements produits, de manœuvres locales effectuées durant la médiation culturelle peuvent aider ces derniers à mieux gérer leurs séquences, en ajustant les tâches et le matériel éducatif selon le déroulement de la situation.

Remarque personnelle : Etant donné que la pratique du bricolage pédagogique prend appui sur ce qui existe déjà et y apporte de petites modifications afin d'ajuster l'action de médiation, elle ne remet donc pas en question les outils en circulation mais, au contraire, permet une appropriation personnelle de ces outils et méthodes didactiques par l'enseignant. Cette pratique est de ce fait une démarche nécessaire car chaque praticien s'approprie à sa manière les savoirs savants en savoirs enseignés. Pour cette raison, l'enseignant se doit de repérer les limites du bricolage dans le processus de transposition didactique en médiation culturelle pour éviter que ces transformations détournent le sens de l'objet de référence initial, et posent un problème d'ordre épistémologique si le savoir en question ne possède plus de validité scientifique.

5.1.2.2.3.2. Des gestes de braconnage pédagogique

Il s'agit pour le praticien d'adopter une nouvelle posture dans chaque nouvelle situation d'apprentissage rencontrée. En effet, l'agir de ce dernier s'éloigne souvent des approches rationnelles et est souvent guidé par ses émotions, ses intuitions. Il prend ainsi de la distance avec une approche programmée. « Les gestes professionnels instaurent un espace de liberté dans l'univers des codes car il s'agit pour l'enseignant de mobiliser, de façon congruente en situation, une posture professionnelle »[69].

Remarque personnelle : Les gestes de braconnage pédagogique revêtent donc plusieurs postures professionnelles dans l'exercice de la médiation culturelle afin d'être en mesure de faire face à la complexité des situations imprévues qu'ils rencontrent.

En fonction des différents mondes traversés avec les apprenants, diverses postures peuvent être adoptées selon la revue de la littérature existante.

5.1.2.2.3.2.1. La posture d'instructeur et le monde de la performance

---

[66] Popet & Herman-Bredel(2002) "Le conte et l'apprentissage de la langue maternelle" Retz.ISBN.

[67] Ibid.
[68] Ibid.
[69] Ibid.

Dans ce monde, l'enseignant praticien devrait se soucier de la production effective de la réponse formulée par son apprenant. Sa posture reste proche de la transmission par la vérification des acquis de ce dernier et également par le classement de ses productions.

5.1.2.2.3.2.2. La posture d'entraineur et le monde de la maitrise

La posture de l'enseignant praticien se situe ici dans l'étayage. Il encourage l'effort et guide son apprenant dans sa progression. La planification d'étapes d'apprentissage s'avère indispensable. « On écarte toute possibilité d'impensé ou de surprise. L'enseignant valorise donc les productions justes »[70].

5.1.2.2.3.2.3. La posture de didacticien et le monde de la construction

Dans cette posture, le praticien recherche l'autonomie de l'apprenant et le sollicite dans la prise d'initiative. Il se préoccupe des représentations de son élève. Il lui propose des démarches de résolution de problèmes et d'évaluation formative pour l'aider à construire des compétences. « L'enseignant s'attend à ce que des difficultés persistent et accompagne l'apprenant dans les cheminements différenciés »[71].

5.1.2.2.3.2.4. La posture de passeur et le monde de la compréhension

Dans ce monde, l'enseignant praticien mobilise une posture d'accompagnateur, en écoutant l'apprenant afin de le comprendre, de l'accepter dans sa singularité. Il aide l'élève qui n'est pas motivé ou qui a peur c'apprendre. « L'enseignant cherche donc à instaurer le dialogue entre l'univers personnel de l'élève et l'école »[72].

Remarque personnelle : L'enseignant, dans son exercice de médiation culturelle, devrait être guidé par une certaine intuition dans le choix des différents gestes professionnels à adopter dans n'importe quelle situation.

5.1.2.2.3.3. Des gestes de médiation basés sur l'intuition de l'instant

« Souvent présenté comme un stratège qui planifierait son intervention, le praticien agit de façon intuitive dans des situations inattendues »[73]. Et il faut savoir que cette intuition n'est pas un acte irréfléchi, mais découle au contraire d'une ouverture à la situation éducative ou formative. L'intuition est nécessaire, étant donné le caractère imprévisible des situations d'enseignement-apprentissage rencontrée par l'enseignant. Dans ses situations, les gestes professionnels adoptés par le praticien découlent de sa disponibilité à « agir sur le champ ».[74]

5.1.2.2.4. Mettre l'accent sur les fonctions thérapeutiques et médiatrices du conte dans la prise en charge des apprenants en difficulté

[70] Jorro.A.(2002) "Professionaliser le métier d'enseignant" .Paris:ESF.
[71] Ibid.
[72] Ibid.
[73] Ibid.
[74] Popet & Herman-Bredel(2002) "Le conte et l'apprentissage de la langue maternelle" Retz.ISBN.

L'usage du conte se généralise tant à l'école maternelle qu'élémentaire voire même au collège et au lycée car il inspire, à la fois, les activités pédagogiques, mais aussi l'aide rééducative aux élèves en difficultés. Il s'agit pour l'enseignant d'adopter une approche didactique du conte à l'école, « en mettant l'accent sur ses fonctions thérapeutiques et médiatrices dans la prise en charge de l'apprenant en situation d'échec »[75].

5.1.2.2.5. Assurer la continuité entre pédagogie et rééducation via l'usage du conte

Qu'elles appartiennent au champ pédagogique ou au champ rééducative, les pratiques autour du conte nécessitent toutes deux d'être éclairées autant par la dimension psychologique que par la dimension culturelle qui les fonde. « Il n'y aura donc pas de rupture entre pédagogie et rééducation lorsque le conte sert de support à l'enseignant dans la médiation culturelle car celui-ci lui permet de concevoir un outil de facilitation d'accès au désir et au plaisir de lire »[76].

5.1.3. Les illustrations cliniques et thérapeutiques de la médiation culturelle

5.1.3.1. Atténuer le poids de la présence adulte

Il s'agit d'associer plusieurs apprenants similairement pour que le regard de ces derniers puisse se diffracter sur ses pairs.

5.1.3.2. Amener la création d'une fiction

Il s'agit d'inciter les apprenants à produire un récit fictif personnel.

5.2. Comment la médiation culturelle pourrait accompagner l'enfant/adolescent sur le chemin de la lecture et de l'écriture ?

5.2.1.Les textes fondateurs optimiseraient l'apprentissage de la lecture

« La lecture est un acte de communication différée, du fait que l'auteur et le lecteur sont éloignés dans l'espace et dans le temps. Le texte est un objet autonome et fermé sur lui-même, il est coupé de son contexte d'origine, il crée lui-même son univers de référence. Ce qui fait qu'il y a donc une pluralité d'interprétations, en même temps qu'une dimension universelle »[77].

5.2.1.1. Les textes fondateurs confèreraient une aptitude d'écoute constructive

Cette activité s'avère indispensable par le fait qu'elle permet de mettre les élèves en situation d'accueil de la parole de l'autre dans leurs apprentissages.La lecture à haute voix entendue par tous et toutes, avec les émotions partagées par l'écoute donne au groupe un patrimoine commun qui favorise la cohésion de ses membres, ce qui est particulièrement important dans une classe hétérogène.

---

[75] Gillig.J.M.(1997) « Le conte en pédagogie et en rééducation » , Collection Enfances, Edition Dunod.
[76] Ibid.
[77] Barthes .R. « Le langage ».Paris : Seuil.

5.2.1.2. Les textes fondateurs enrichiraient le réservoir des représentations

Cette activité est sollicitée au moment de la réflexion intellectuelle des apprenants.

5.2.1.3. Sublimer la curiosité

Lees textes fondateurs élèveraient le désir de savoir en permettant de décoller des préoccupations personnelles pour aller vers de préoccupations plus générales contenus dans les récits qui vont être lus.

5.2.2. Le but de la médiation dans l'apprentissage de l'écriture et de la rédaction

Le but est de permettre à chaque apprenant de se construire, d'être acteur de sa vie et d'acquérir une culture. En d'autres termes, elle consiste à susciter l'envie, à donner les moyens d'accéder aux pratiques culturelles et artistiques dans tous les domaines, à « faciliter l'accès à l'art par la mise en place d'actions spécifiques vers des publics définis ».[78]

5.2.2.1.La médiation culturelle pour optimiser l'apprentissage de l'écriture

5.2.2.1.1. Le développement de l'écriture

5.2.2.1.1.1. Par le biais du micro-récit

L'activité de production de l'écrit doit se faire de manière progressive en commençant par l'écriture de textes courts d'où le micro-récit. Etant une activité moins chronophage, il favorise l'échange et l'imagination. Cependant, sa réalisation requiert une qualité d'écriture rigoureuse.

5.2.2.2. La médiation culturelle pour développer la capacité rédactionnelle

Elle se déroule en sept étapes :

5.2.2.2.1. 1ère étape : L'amorçage

C'est un contrat pédagogique qui déclenche les automatismes, banalise et sérénise l'aspect de l'activité

5.2.2.2.2 .2ème étape : L'étayage

C'est le moment de planification et de rassemblement des ressources pour la production.

5.2.2.2.3. 3ème étape : Le premier jet

C'est l'étape initiale de l'écriture.

5.2.2.2.4. 4ème étape : La révision

C'est la vérification de l'adéquation de la première production avec le projet d'écriture.

5.2.2.2.5. 5ème étape : La formalisation

Elle requiert le respect du futur lecteur et l'intercompréhension par une calligraphie correcte et une belle présentation.

5.2.2.2.6. 6ème étape : L'évaluation

[78] Fabre .I.(2007) « Médiations autour du livre :développer le goût de la lecture».Educagri.

C'est l'étape de dynamisation métacognitive visant à percevoir les réussites et les difficultés de l'apprenant.

5.2.2.2.7. 7ème étape : Les prolongements

Il engendre une légitimité à la légitimisation de l'écrit au sein d'un processus habituel favorisant l'imprégnation, la consolidation et le transfert d'une tâche à une autre.

5.2.2.3. Recourir aux débats pour écrire

Ce sont des échanges collaboratifs suscitant une participation collective de la classe où l'enseignant veille à la relance régulière du débat.

5.2.2.4. Ecriture en projet

C'est une activité qui attribue un sens à la production dont les outils peuvent faire l'objet de recherche des apprenants.

5.2.2.5. Production d'écrits via le numérique

L'intégration des supports numériques dans les supports d'apprentissage de l'écriture contribue à la fois de varier les méthodes mais permettent également de mettre les apprenants en phase avec l'émergence de la technologie actuelle.

6. Proposition d'apprentissage par la culture autour des fables de Jean de La fontaine : Présentation générale de la séquence

6.1. Justification du choix du support

Prendre le temps d'établir l'intérêt de l'étude des fables De la Fontaine à l'école peut sembler vain. En effet, cette œuvre s'est glissée si tôt dans le corpus scolaire et s'y est maintenue en incontournable avec une telle constance que l' « on a aujourd'hui du mal à lire certaines fables sans entendre la « musique » caractéristique de la récitation enfantine »[79]. En effet, les raisons sont nombreuses, mais nous n'insisterons que sur la plus incontestable : d'un point de vue culturel, La Fontaine est un indispensable car ses fables sont un « avant-texte le plus fréquent et le plus copieux de toute la littérature française »[80] qui marque encore l'imaginaire contemporain par d'innombrables réactivations publicitaires, parodiques, etc. Les fables sont des représentants emblématiques de ces textes.

C'est ainsi que nous proposons de travailler avec un recueil de fables choisies avec nos élèves de la classe de Seconde du Lycée Jacques Rabemanajara Toamasina Madagascar. Il s'agit d'une classe mixte composée de 50élèves dont le niveau de français est apparemment faible, comme autant d'autres classes du Lycée.

6.2. Fil conducteur de la séquence de médiation culturelle

[79] Canvat & Vanderlope(1993) « La fable comme genre : essai de construction sémiotique ».Pratiques, p.91.

[80] Malandin cité dans Lebrun(2000), « Le didactisme en trompe- l'œil des Fables de La Fontaine ».Paris :Presses Universitaires du Septentrion.p.83

Il nous est dicté par La Fontaine lui-même en ce sens que l'objectif est de renouer les apprenants avec l'apprentissage : « instruire et plaire »[81]. On a donc exploré avec les élèves les divers moyens par lesquels Lafontaine, avec ses fables, « donne des leçons » (dans tous les sens du terme) et cherche à les rendre agréables à recevoir.

6.3. Principaux documents et dispositifs didactiques utilisés

La séquence de médiation se déroule sous la forme d'une lecture « butineuse » d'une édition de « jeunesse » des Fables. Cette lecture sera nourrie par :

-des documents d'archives concernant les sources et les reprises contemporaines des fables ainsi que certains principaux illustrateurs ;

-des comparaisons de textes qui permettront un travail d'intertextualité en faisant ressortir ce que La Fontaine doit à d'autres et ce en quoi il innove

-de l'écriture créative, qui permettra aux élèves d'explorer certaines caractéristiques langagières de textes ou de les aborder sous un angle plus ludique ;

-des analyses portant sur la structure et le matériau langagier du texte ;

-des débats et des discussions entre pairs qui amèneront les apprenants à clarifier et à étayer leur point de vue à l'oral, ainsi qu'à prendre connaissance de ceux des autres ;

-des mises en voix/mises en scènes de certaines fables qui permettront de mettre en relief « l'oralité » qui imprègne encore l'écriture de La Fontaine.

6.4. Mise en œuvre de la séquence de médiation culturelle en classe[82]

6.4.1. Avant la lecture

6.4.1.1. Rappel des connaissances

L'enseignant cherche à savoir ce que savent les élèves de La Fontaine et de l'œuvre qu'ils s'apprêtent à lire. L 'objectif n'est pas de mesurer ce niveau, mais bien de découvrir et de faire découvrir aux élèves eux-mêmes les traces qu'a laissées cette œuvre dans leur mémoire.

Pour ce faire, l'enseignant soumet les apprenants à un court questionnaire oral d'activation des connaissances[83].

Questionnaire de préparation à la lecture

- Que connaissez-vous de Jean de La Fontaine et de ses œuvres ?
- Connaissez-vous « Le Corbeau et le Renard »?
- Les noms d'Esope et de Phèdre évoquent-ils quelque chose pour vous ?
- Selon vous, qu'est-ce qu'une fable ?

[81] Horace , trad.de F.Richard(1944) « L'art poétique ».
[82] Voir Annexe IV.Modèle de fiche pédagogique détaillée du déroulement
[83] Falardeau(2003) « Piste d'entrée pour la lecture de textes littéraires au collégial » .

L'enseignant pourra dans un premier temps noter au tableau les réponses des apprenants. Ensuite, la classe mettra de l'ordre les données pêle-mêle collectivement. L'enseignant pourra intervenir en tant que facilitateur en cas de conflit.

Remarque : Cette première étape s'avère cruciale pour que chacun puisse commencer le travail sur la base d'un minimum d'informations sur l'activité à venir. Ce rappel et cette réorganisation des connaissances des apprenants sont préalables à la présentation des fables.

6.4.2. La Fontaine dans le monde culturel

Nous avons choisi de présenter la fable aux apprenants en amont via un support audio. Après cette première écoute, l'enseignant lance les premiers débats pour vérifier la compréhension des apprenants. En cas de difficulté, l'enseignant peut lire à haute voix la fable afin de lever les difficultés relatives à l'écoute ainsi qu'au lexique. Cette lecture à haute voix peut également être l'opportunité de cristalliser les premières intuitions concernant le genre de la fable. L'enseignant revient sur les caractéristiques génériques énumérées précédemment par les élèves et leur demande de confronter leurs réponses au texte lu. Les élèves devraient alors pouvoir compléter et clarifier ces caractéristiques.

Remarque : Notons qu'il s'agit encore de critères définitoires très provisoires.

6.4.3. « Plaire » : Analyse des sources, analyses linguistiques et analyse d'image

6.4.3.1. Comparaison de texte

L'enseignant remet aux apprenants des textes d'Esope et de Phèdre[84].Il s'agit des textes qui ont inspiré La Fontaine pour écrire les siennes.

En petits groupes, les apprenants doivent lire ces textes d'Esope et Phèdre et les comparer avec ceux de La Fontaine. Ils doivent discuter des changements apportés par La Fontaine. L'enseignant leur demande d'observer la disposition du texte, le vocabulaire et les expressions employées, les paroles de personnages et la leçon qu'on peut en tirer.

6.4.3.2. Ecriture créative

Après avoir effectué un examen approfondi des caractéristiques de la fable de La Fontaine, l'enseignant demande aux apprenants d'écrire rapidement une très courte fable « à la manière » de celui-ci en s'inspirant de la fable lue. Les apprenants volontaires sont ensuite invités à lire leur fable en plénière. Les autres doivent ensuite les commenter en disant en quoi, selon eux, ils rappellent ou s'éloignent de la fable de La Fontaine.

Remarque : Cette activité pourrait mettre les apprenants sur la piste d'éléments étudiés dans la suite, avant que les élèves ne reviennent à l'écriture.

6.4.4. Fables mises en voix

[84] Voir Annexe I

L'enseignant demande aux élèves de former des équipes de trois vu que la fable en question requiert 3 personnes (le narrateur, le corbeau et le renard). Ensuite, ils doivent départager ce qui revient à chaque membre du groupe de réciter : le narrateur doit se charger de la morale, de la narration et des incises, et les deux personnages de leurs répliques respectives au sein des dialogues.

Cela doit permettre aux apprenants de revenir sur les notions liées aux séquences textuelles (morale, narration, dialogue) et de s'intéresser aux incises pour bien identifier l'énonciateur.

Une fois que chaque membre a sa partie en main, l'équipe doit transformer la fable en saynète théâtrale : chaque apprenant doit interpréter son personnage (au sens jouer le rôle, mais aussi au sens d'en livrer sa propre vision).Les apprenants doivent prévoir les déplacements ainsi que les questions de posture et de gestuelles, travailler la fluidité des échanges de parole et à la qualité de la déclamation (articulation, intonation, volume, débit).

L'enseignant leur donne la consigne suivante : après la présentation de leur saynète par les apprenants, l'un des membres de l'équipe devra prendre la parole afin d'expliquer la façon dont les membres de son équipe ont compris la morale de la fable. Il doit ensuite dire en quoi, à son avis, cette fable est encore d'actualité, en faisant un lien soi avec une expérience vécue ou avec une actualité.

Remarque : Les élèves doivent ainsi, en quelque sorte, s'approprier la fable, la mettre en œuvre en lien avec leur vie.

6.5.Discussion

6.5.1.Récapitulatif

Cette proposition de séquence de médiation culturelle autour de la fable de Jean de La Fontaine avait pour objectif d'amener les apprenants à s'approprier les fables en considérant l'œuvre sous diverses dimensions. Dans le but de restaurer le lien entre la langue française et la culture littéraire, notre objectif principal était de mobiliser activement les élèves en les incitant ces derniers, , même les plus récalcitrants à participer. Qui plus est, l'établissement du patrimoine culturel établi à la fin de l'activité soude le groupe et anime le climat de la classe.

6.5.2.Que gagnerait l'enseignant à restaurer la machine à penser de ses élèves ?

Si l'enseignant est capable de faire franchir ces deux étapes de la restauration de la machine à penser en recourant à la méditation culturelle et qu'il sait les utiliser pour revitaliser les savoirs , il servira les intérêts de ses apprenants y compris les meilleurs d'entre eux, et il va faire fonctionner sa classe.

CONCLUSION

« La difficulté d'apprentissage est avant tout un symptôme d'inadaptation. Elle ne peut être comprise et traitée sans prendre en compte la personnalité globale de l'apprenant »[85]. L'approche à adopter devrait se reposer sur le principe qu'un problème scolaire se construit essentiellement à l'école, notamment au travers d'interactions répétitives devenues infructueuses, voire nocives entre les actrices et les acteurs du système scolaire. Cet article destiné aux professeurs, orthophonistes, psychologues et psychomotriciens a essayé de relater la nécessité du travail psychopédagogique tout d'abord à travers un essai de compréhension des origines des difficultés d'apprentissage des apprenants et ensuite par une proposition de séquence de médiation culturelle basée sur les concepts initiés par Serge Boimare. A travers notre partie théorique, nous avions souligné que les supports de médiation utilisés pourraient être très variées, car peu importe le support, ce qui compte c'est ce que l'enfant peut en faire. Ce qui importe c'est que le but reste toujours le même : aider à l'instauration d'un espace intermédiaire, indispensable pour penser, entre la réalité intérieure de l'apprenant et la réalité extérieure.

A travers ce travail, nous avons essayé de « toucher du doigt » la complexité de ce qui est en œuvre quand un élève ne peut pas apprendre et que celui-ci est à accompagner dans sa globalité. On ne peut qu'élaborer des cheminements sur mesure, des pensées élaborés et vécus pendant les prises en charge.

Cet article s'est proposé de prendre conscience de l'écart monstrueux qui existe entre les besoins de ces apprenants et le reflexe que l'on pourrait avoir de leur rajouter du « scolaire » (heure de soutien, aide personnalisé…) et poser un nouveau regard sur les élèves en difficulté de nos classes.

[85] Debesse.M.(1954) « Qu'est-ce que la pédagogie curative ? » ESF.

BIBLIOGRAPHIE :

- Barthes .R.(1999) « Le langage ».Paris : Seuil.
- Bettelheim(2000) « Psychanalyse des contes de fées ».
- Bettelheim.B.(1999) « Psychanalyse des contes de fées » Essai, Poche.
- Boimare(2019) « Pratiquer la psychopédagogie » p.113 Dunod.
- Boimare.S.(1999) « L'enfant et la peur d'apprendre », Dunod.
- Boimare.S.(2004) L'enfant et la peur d'apprendre, Edition Dunod, p.196.
- Boimare.S.(2010) « Pratiquer le psychopédagogie » Dunod.
- Boimare.S.(2011) « Ces enfants empêchés de penser » Dunod.
- Boimare.S.(2016) « Ces empêchés de penser »,Dunod.
- Boimare.S.(2019) « Pratiquer la psychopédagogie » 2è édition Dunod.
- Canvat & Vanderlope(1993) « La fable comme genre : essai de construction sémiotique ».Pratiques, p.91.
- Debesse.M.(1954) « Qu'est-ce que la pédagogie curative ? » ESF.
- Expertise collective INSERM(2007)Edition Dundod.
- Fabre .I.(2007) « Médiations autour du livre :développer le goût de la lecture».Educagri.
- Falardeau(2003) « Piste d'entrée pour la lecture de textes littéraires au collégial » .
- Gillig(1997) « Le conte en pédagogie et en rééducation », p.72.
- Gillig.J.M.(1997) « Le conte en pédagogie et en rééducation » , Collection Enfances, Edition Dunod.
- Horace , trad.de F.Richard(1944) « L'art poétique ».
- Jorro.A.(2002) "Professionaliser le métier d'enseignant" .Paris:ESF.
- « Le langage et la Pensée de l'enfant ».Paris : PUF,5ème édition
- Lauley.F.& Poret.C. (2004) « Littérature : mythes, contes et fantastique » Bordas
- Malandin cité dans Lebrun(2000), « Le didactisme en trompe- l'œil des Fables de La Fontaine ».Paris :Presses Universitaires du Septentrion.p.83
- Meirieu.P.(2000) « Entre Homère et le Rap, quelle culture enseigner à l'école ? ».
- Piaget(1923) « Le langage et la Pensée de l'enfant ».Paris : PUF,5ème édition..
- Popet & Herman-Bredel(2002) "Le conte et l'apprentissage de la langue maternelle" Retz.ISBN.
- Programmes scolaires malagasy(2016), MEN.
- Rochex.J.Y.(2012) « Entretien accordé à l'humanité ».
- Rousseau.J.J.(1755) « Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes ».
- Tassin-Ghymers.M.(2011) « Comment donner sens et saveur aux savoirs ?La culture à l'école » De Boeck.
- Thommassaint(1991) "Effet d'un atelier-conte auprès des personnes atteintes de maladie d'Alzeimer" Dumas.
- Vygotsky (1985) « Pensée, le langage et l'enfant» In Sciences Humaines, hors-série n°20.
- Vygotsky(1934) « Pensée et langage ».Paris Editions Sociales .p.333.

ANNEXE I

DEUX SOURCES DE LA FONTAINE : ESOPE ET PHEDRE

LE CORBEAU ET LE RENARD

Esope

Un corbeau, ayant volé un morceau de viande, s'était perché sur un arbre. Un renard l'aperçut, et, voulant se rendre maitre de la viande, se posta devant lui et loua ses proportions élégantes et sa beauté, ajoutant que nul n'était mieux fait que pour être le roi des oiseaux, et qu'il serait devenu surement, s'il avait de la voix. Le corbeau, voulant lui montrer que la voix non plus ne lui manquait pas, lâcha la viande et poussa de grands cris. Lerenard se précipita et, saisissant le morceau, dit : « Ö Corbeau, si tu avais aussi du jugement, il ne te manquerait rien pour devenir le roi des oiseaux ».Cette fable est une leçon pour les sots.

Source :Esope(1927)

***Fables,* trad.E.Chambry.Paris : Les Belles-Lettres.**

LE CORBEAU ET LE RENARD

Phèdre

Aime-t-on être loué dans des discours qui cache un piège ? On en est ordinairement puni par des regrets et par la honte Le corbeau avait enlevé sur une fenêtre un fromage. Il allait le manger, perché sur le haut d'un arbre, lorsque le renard, le voyant, se mit à lui adresser ces flatteuses paroles : « Combien, ö Corbeau, ton plumage à l'éclat ! Que de beauté répandue sur ta personne et dans ta physionomie ! Si tu avais aussi la voix, nul oiseau ne te serait supérieur». Le corbeau, dans sa sottise, en voulant montrer sa voix, laissa tomber le fromage de son bec, et prestement le rusé renard s'en empara de ses dents avides. Alors seulement le corbeau gémit de s'être laissé tromper par sa stupidité. Cette histoire montre bien comment l'intelligence a de force, sur la vaillance, toujours l'emporte la sagesse.

Source : Phèdre(1924)

Fables, trad.A.Grenot.Paris : Les Belles-Lettres.

ANNEXE II

FABLE DE LA FONTAINE
LE CORBEAU ET LE RENARD

Maitre Corbeau sur un arbre perche,
Tenait en son bec un fromage.
Maitre Renard, par l'odeur alléché,
Lui tint à peu près ce langage :
« Hé !Bonjour, Monsieur du Corbeau.
Que vous êtes joli !Que vous me semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois ».
A ces mots, le Corbeau ne se sent pas de joie ;
Et pour montrer sa belle voix,
Laisse tomber sa proie. Le Renard s'en saisit et dit :
« Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute :
Cette leçon vaut bien un fromage sans doute ».
Le Corbeau, honteux et confus,
Jura, mais un peu tard, qu'on l'y prendrait plus.

Jean De La Fontaine(1608)-Les Fables 2.

ANNEXE III

APPROCHE CULTURELLE DE LA FABLE

I. La fable de La Fontaine :

A l'époque de Louis XIV où la flatterie était un art, dans sa fable ***« le Corbeau et le Renard »***, La Fontaine critique celui qui accepte ces flatteries. La Fontaine critique ainsi la vanité humaine.

La Fontaine démontre également la force de la parole et de l'écriture, puisque le renard a obtenu ce qu'il voulait uniquement par la parole, et sans aucune violence physique.

D'autres fables de Jean De La Fontaine dénoncent la vanité, par exemple la ***Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf.***

II. La fable d'Esope :

Esope est un écrivain de l'antiquité grecque.On lui attribue plus de 300fables.

La fable est un genre littéraire très ancien, issu de l'antiquité grecque, latine et même indienne.A L'origine, les fables appartenaient à la tradition orale, comme les épopées et les contes.

III. La fable de Phèdre :

Né vers 14 avant J.C, Phèdre est fabuliste latin d'origine thrace, (c'est un esclave affranchi).Il est le premier à avoir entré le genre de la fable en langue latine. Près d'un tiers de son œuvre est repris par Esope dont il adapte les fables.

ANNEXE IV

Le corbeau et le renard tableau de comparaison correction

	Phèdre	Esope	Jean de La Fontaine
Titre de la fable	Le corbeau et le renard	Le corbeau et le renard	Le corbeau et le renard
En quoi les personnages sont humains ? (cite le texte)	L'auteur utilise des adjectif s humains : « minois », « belle allure », « soupire ». Ils usent de la parole pour	Les personnages utilisent la parole.	L'auteur utilise des adjectif s humains : « Monsieur »,« Maître », « des hôtes »,« flatteur ». Ils parlent.
En quoi les personnages sont des animaux ? (cite le texte)	L'auteur utilise des mots relatif s au monde animal :« sur son arbre »,« plumage », « roi des animaux », « bec »	L'auteur utilise des mots relatif s au monde animal :« percher sur un arbre »,« de grands cris	L'auteur utilise des mots relatif s au monde animal :« arbre perché », « bec »,« proie ».
Quel défaut et quelle qualité incarne chaque personnage ?	Le corbeau : la stupidité. Le renard : la ruse	Le corbeau : la sottise. Le renard : l'intelligence.	Le corbeau : la sottise. Le renard : l'intelligence.
Quel personnage sort vainqueur ?	Le renard	Le renard	Le renard
Y a-t-il une morale ?	Oui	Oui	Oui
Quelle est- elle?	Quiconque prendre plaisir aux flatteries trompeuses se voit bientôt puni d'un	Si tu avais aussi de l'intelligence, il ne te manquerait rien. Avis au	Apprenez que tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute.
Où est-elle placée?	Au début	À la fin	À la fin
La fable est-elle écrite en prose ou en	En prose	En prose	En vers
Y a-t-il des rimes ?	Non	Non	Oui

ANNEXE V

PROPOSITION DE FICHE DE SEQUENCE DE MEDIATION CULTURELLE D'EXPLOITATION DE LA FABLE « Le Corbeau et le Renard »

FICHE DE SEQUENCE

Classe : SECONDE

Durée : 2H

Objectif général : au terme de la séance, les apprenants devraient être capables de connaitre la notion de Fable.

Objectif spécifique 1 : les apprenants devraient être capable d'identifier la place de la morale dans une fable

Objectif spécifique 2 : les apprenants devraient être capable de reconnaitre le langage utilisé dans la fable**.**

Prérequis : la fable

Difficultés à prévoir : la division du texte

Palliatifs : les guider par des questions

Support pédagogique : support audio et version papier de la fable

DEROULEMENT

SEQUENCES	MEDIATION DE L'ENSEIGNANT	ACTIVITES DES APPRENANTS
I. Situation de mise en route **1.Etape 1 :** Première écoute de la fable via le support audio. **2. Etape 2 :** Vérification de la compréhension	• Que connaissez-vous de Jean de La Fontaine et de ses œuvres ? • Connaissez-vous « Le Corbeau et le Renard »? • Les noms d'Esope et de Phèdre évoquent-ils quelque chose pour vous ? • Selon vous, qu'est-ce qu'une fable ? **Synthèse :** Cette fable intitulée « Le Corbeau et le Renard » est la fable 2 du livre premier. Elle est écrite par La Fontaine en 1668 et les personnages sont des animaux.	
II. Deuxième écoute : Lecture à haute voix effectuée par l'enseignant	• Qu'avons-nous ici ? • Qui l'a écrite ? • Nous avons combien de personnages ? • De quoi nous parle cette fable ? • Comment en parle-t-il ? • Que veut-elle nous dire ?	**Réponses attendues :** • Une fable • Jean De La Fontaine • 2 personnages : le renard et le corbeau. • Elle nous parle de 2 animaux. • L'un a une nourriture et l'autre en a besoin. • Il veut montrer que si on a besoin d'une chose, on use de la parole pour atteindre ses objectifs

II. Deuxième écoute : Lecture à haute voix effectuée par l'enseignant **III-Début de débat argumentaire par groupe :** 1.Analyse des sources, analyses linguistiques : distribution des supports écrits(version de Phèdre et de Esope et celle de La Fontaine.) 2. Compréhension de l'écrit	L'enseignant remet aux apprenants des textes d'Esope et de Phèdre qui ont inspiré La Fontaine et procède à une analyse comparative : les ressemblances et les différences. • Que font les auteurs au début ? • Qu'est-ce qui vient après la présentation ? • Que veut le renard ? • Est-ce qu'il peut l'atteindre ? • Quel moyen utilise-t-il pour l'atteindre ? • Comment peut-on appeler cette deuxième partie ? • Qu'est-il arrivé après ? • A-t-il atteint son objectif ? • Que fait-il après ? • Comment appeler cette partie ? • Relève au moins deux indices qui montrent que la fable de La Fontaine est un poème. **Synthèse :**	Ce qu'on attend des apprenants : **1.Etape 1 :**La recherche de point de vue : • En petits groupes, les apprenants doivent lire ces textes et les comparer avec son homologue chez La Fontaine. **2.Etape 2 :** Partage de point de vue : • Ils doivent discuter des changements apportés par La Fontaine. L'enseignant leur demande d'observer la disposition du texte, le vocabulaire et les expressions employées, les paroles de personnages et la leçon qu'on peut en tirer. **3.Etape 3 :**La confrontation des idées : • Ils doivent confronter leurs idées respectives pour arriver à un terrain d'entente(Sous la supervision discrète de l'enseignant dans le cas d'un débat animé, et sous l'animation de celui-ci dans le cas d'un mutisme). **4.Etape 4 :** La rédaction : les idées de chaque groupe doivent être notées par écrits au tableau pour faire place à une concertation collective. • Ils présentent les personnages. • Un dialogue entre les animaux. • Le fromage du corbeau (La Fontaine et Phèdre) /La viande du corbeau(Esope). • Non, il ne peut pas l'atteindre. • La ruse. • On peut appeler cette partie les flatteries du renard. • Le renard est parvenu à tromper le corbeau. • Oui. • Il se moque du corbeau pour sa bêtise. • Les railleries du renard.

	I. Point de ressemblance **La fable écrite par La Fontaine se divise en 3 strophes distinctes :** **Strophe 1 :La présentation des personnages :le corbeau et le renard (ligne 1 à ligne 4)** **Strophe 2 : Les flatteries du Renard(ligne 5à ligne 12)** **Strophe 3 : Les railleries du Renard (ligne 13 à la fin).** **Toutes les fables ont la même leçon de morale même si elle est formulée différemment : la ruse paye, la bêtise fait payer.** **Il en est de même pour celle de la fable écrite par Esope ainsi que celle écrite par Phèdre.** **II. Différences :** **1.La fable de Jean De La Fontaine est écrite en vers (c'est un poème) tandis que celles de Phèdre et Esope s'apparentent à des textes simples sans rimes.** **2.L'objet de convoitise du renard est le fromage dans la fable de Jean De La Fontaine et celle de Phèdre tandis que dans celle d'Esope, il s'agit la viande.**	
IV.Evaluation **1.Evaluation de l'écrit :** **Ecriture créative.** **2.Evaluation orale :Mise en voix de la fable.**	• L'enseignant demande aux apprenants d'écrire rapidement une très courte fable « à la manière » de La Fontaine en s'inspirant de la fable lue. • L'enseignant demande aux élèves de former des équipes de trois vu que la fable en question requiert 3 personnes (le narrateur, le corbeau et le renard). • L'enseignant donne la consigne suivante aux élèves : « après la présentation de la saynète l'un des membres de l'équipe devra prendre la parole afin d'expliquer la façon	**Ce qu'on attend des apprenants :** -Les apprenants volontaires sont ensuite invités à lire leur fable en plénière. Les autres doivent ensuite les commenter en disant en quoi, selon eux, ils rappellent ou s'éloignent de la fable de La Fontaine. - Les apprenants doivent se départager ce qu'il revient à chaque membre du groupe de réciter : -le narrateur doit se charger de la morale, de la narration et des incises, -et les 2 autres personnages, interprétant le renard et le corbeau, de

3.Construction du patrimoine culturel collectif	dont les membres de son équipe ont compris la morale de la fable. • Il les incite par la suite à dire en quoi, d'après eux, cette fable est encore d'actualité, en faisant un lien soi avec une expérience vécue ou avec une actualité. **1.**Complète le bilan à l'aide des mots suivants :La Fontaine-récit-Esope-vivante-poème-Antiquité-morale-Phèdre. Une fable est un…… qui illustre une …….. Elle a souvent la forme d'un ……. C'est un genre connu depuis l'…… …… a pris la fable d'…… et de…….. pour modèle et les réécrit en les rendant…….. **2.**Une fois la correction collective terminée, procéder à l'affichage de ce bilan sur le tableau d'affichage de la salle de classe.	leurs répliques respectives au sein des dialogues. - Les apprenants doivent prévoir : §.les déplacements, §.les questions de posture §.de gestuelles ; Ils doivent également travailler : §. la fluidité des échanges de parole §.la qualité de la déclamation (articulation, intonation, volume, débit). - Chaque équipe formée doit transformer la fable en saynète théâtrale . Ce qu'on attend des apprenants : **1.**Une fable est **un récit**…… qui illustre une …**morale…**…….. Elle a souvent la forme d'un **poème**……. C'est un genre connu depuis l'antiquité…… ……**La Fontaine…**…… a pris la fable d'**Esope**…… et de **Phèdre**…….. pour modèle et les réécrit en les rendant…**vivante…**…….. **2**.Affichage du patrimoine culturel.